

Aile

Acquisition et interaction en langue étrangère

9 | 1997

Les apprenants avancés

L'influence des distinctions aspectuelles sur l'acquisition des temps en français langue étrangère

Anna Bergström



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/aile/1315>

ISSN : 1778-7432

Éditeur

Association Encrages

Édition imprimée

Date de publication : 1 septembre 1997

Pagination : 51-82

ISSN : 1243-969X

Référence électronique

Anna Bergström, « L'influence des distinctions aspectuelles sur l'acquisition des temps en français langue étrangère », *Acquisition et interaction en langue étrangère* [En ligne], 9 | 1997, mis en ligne le 18 novembre 2011, consulté le 01 mai 2019. URL : <http://journals.openedition.org/aile/1315>

Ce document a été généré automatiquement le 1 mai 2019.

© Tous droits réservés

L'influence des distinctions aspectuelles sur l'acquisition des temps en français langue étrangère

Anna Bergström

NOTE DE L'AUTEUR

Je tiens à remercier Kathleen Bardovi-Harlig, Inge Bartning, Mary Donaldson-Evans, Maria Kihlstedt et Johan Rooryck pour leurs commentaires écrits sur une version antérieure de cet article. Ils ne sont pas nécessairement d'accord avec les idées exprimées ici. Des versions précédentes de ce travail ont été présentées aux congrès de AAAL à Baltimore, 1994 ; AATF à Lyon, 1996 ; AILA à Jyväskylä, 1996 et je remercie les personnes qui ont bien voulu me communiquer leurs observations lors de ces présentations.

1. Introduction

- ¹ L'apprentissage du temps et de l'aspect occupe une place importante dans la recherche de l'acquisition des langues secondes/étrangères. Il existe à ce jour différentes études portant sur le français langue seconde employé par les apprenants immigrés, ainsi que des études relativement récentes centrées sur les étudiants de français langue étrangère dans un contexte de salle de classe. Le but de la présente étude est de tester l'hypothèse de la primauté du mode d'action proposée par Andersen (1991), qui suggère que le choix des formes verbales que font les apprenants dans un premier temps est influencé par le mode d'action de la situation exprimée par le verbe. Nous présentons les résultats d'une étude transversale de l'acquisition du temps et de l'aspect par des apprenants anglophones de français, à l'université. Et nous proposons une analyse interne au système temporel basée sur les traits aspectuels pour rendre compte des résultats¹.

1.1 Définitions

- 2 Le système temporel représente un domaine complexe dans l'acquisition du français et on y trouve des désaccords dans la définition précise des termes de base. Pour éviter toute confusion, nous nous proposons de définir dès le départ temps, aspect et mode d'action. Ainsi, le temps, dans l'optique de Comrie (1985), met en rapport la situation exprimée par le verbe avec le point de référence de l'énonciation sur un axe temporel.
- 3 Nous empruntons aussi à Comrie la définition de l'aspect grammatical : « les manières diverses de concevoir le déroulement de la situation » [Different ways of viewing the internal temporal constituency of a situation] (1976 : 2)². Il exprime la manière dont la situation décrite par un verbe est envisagée dans son développement interne. L'aspect compare entre eux les points qui caractérisent la structure interne des situations. Les exemples qui contrastent Charlotte chantait, à l'imparfait (imperfectif) et Charlotte chanta, au passé simple (perfectif), illustrent deux manières différentes de concevoir le déroulement du procès.
- 4 Le mode d'action (aussi connu sous le nom de Aktionsart et d'aspect lexical), concerne la structure temporelle interne de la situation exprimée par un verbe³. Vendler (1967) propose un système de classification des verbes selon leur mode d'action (tableau 1), qui comprend les états (avoir), qui ne présentent aucun déroulement temporel interne, les activités (chanter), qui ont un développement homogène sans fin, les accomplissements (lire un livre), qui ont un développement suivi d'un point culminant, et finalement les achèvements (éclater), qui sont instantanés ou ponctuels⁴ ⁵Les états et les activités, qui n'ont pas de point culminant, sont des verbes atéliques, alors que les accomplissements et les achèvements, qui ont un point final, sont des verbes téliques (Garey, 1957).

Tableau 1 : Classification des verbes selon leur mode d'action (Vendler, 1967)

Atélique		Télique	
État	Activité	Accomplissement	Achèvement
<i>avoir</i>	<i>chanter</i>	<i>lire un livre</i>	<i>éclater</i>

1.2. Temps et aspect en L2

- 5 De nombreuses études ont porté sur l'acquisition de la temporalité en langue seconde, en partie basées sur des études en langue première (Antinucci & Miller, 1976 ; Bloom, Lifter & Hafitz, 1980 ; Bronckart & Sinclair, 1972 ; Sabeau-Jouannet, 1975 ; Weist, Wysocka, Witkowska-Stadnik, Buczowska & Konieczna, 1984). Les résultats de ces études montrent que les apprenants emploient souvent la morphologie verbale de façon non native. Plusieurs d'entre elles sont basées sur la seconde langue d'apprenants immigrés, qui ont appris la langue avec ou sans instruction formelle. Il s'agit de l'apprentissage de l'allemand, de l'anglais, du français, de l'italien, du néerlandais et du suédois par des locuteurs de langues maternelles différentes (Dietrich, Klein & Noyau, 1995 ; Flashner, 1989 ; Giacalone Ramat, 1992 ; Harley & Swain, 1978 ; Klein & Perdue, 1992 ; Kaplan, 1987 ;

Klein, 1986 ; Kumpf, 1984 ; Meisel, 1987 ; Schumann, 1987 ; von Stutterheim & Klein, 1987 ; Trévisé, 1987 ; Véronique, 1987 ; Wolfram, 1985, 1987). Les résultats et les approches de ces analyses diffèrent considérablement, ce qui rend la comparaison parfois difficile ou même impossible. Nous reviendrons plus loin sur les problèmes posés par la comparabilité de ces études.

- 6 Des études récentes partent d'une même hypothèse, ce qui rend leurs résultats relativement comparables. Ces études montrent que le mode d'action du verbe semble déterminer le choix des formes verbales par l'apprenant (L2 : Andersen, 1986, 1991 ; Andersen & Shirai, 1994 ; Bardovi-Harlig, 1992, 1995 ; Bardovi-Harlig & Bergström, 1996 ; Bardovi-Harlig & Reynolds, 1995 ; Bergström, 1993, 1995 ; Giacalone-Ramat, 1995 ; Hasbún, 1995 ; Kihlstedt, 1994 ; Ramsay, 1990 ; Robison, 1990, 1993 ; L1 : Shirai, 1991). Les études en question ont cherché à vérifier l'hypothèse de la primauté du mode d'action dans l'acquisition en langue seconde, proposée par Andersen (1991)⁶. Selon cette hypothèse, basée sur des analyses de données d'apprenants d'espagnol, ces derniers emploient dans un premier temps la morphologie verbale pour marquer le mode d'action, et non pas pour exprimer le temps. La distinction que font d'abord ces apprenants est donc fondée sur le mode d'action du syntagme verbal et non pas sur le temps ou l'aspect grammatical. L'hypothèse d'Andersen prévoit de plus que les apprenants associent le mode d'action du verbe avec l'aspect grammatical – le prétérit ou l'imparfait en espagnol – aux premiers stades de l'acquisition. Dans son étude portant sur deux apprenants anglophones d'espagnol, Andersen (1991) montre que les deux apprenants commencent à employer le prétérit en espagnol avec des verbes d'achèvement se partió « s'est cassé » (tableau 2). Selon Andersen, après un certain temps, il y a une extension de l'emploi du prétérit aux accomplissements, aux activités et finalement aux verbes d'état. Bien après la première apparition du prétérit, les apprenants commencent à employer l'imparfait avec les verbes d'état comme tenía « avait ». Une extension similaire à celle du prétérit, mais dans la direction inverse, se produit avec l'imparfait, à savoir que cette forme apparaît d'abord avec les verbes d'état, ensuite les verbes d'activité, puis les verbes d'accomplissement et finalement les verbes d'achèvement.⁷

Tableau 2 : Developmental sequence for encoding tense and aspect with « past » inflections (Andersen, 1991: 314)

STATES 'had'	ACTIVITIES 'played'	TELIC EVENTS 'taught x to y'	PUNCTUAL EVENTS 'broke (in two)'
1 tiene	juega	enseña	se parte
2 tiene	juega	enseña	se partió
3 [tenía]	juega	enseña	se partió
4 [tenía]	[jugaba]	enseñó	se partió
5 [tenía]	[jugaba]	enseñó	se partió
		[enseñaba]	
6 [tenía]	[jugaba]	enseñó	se partió
	jugó	[enseñaba]	
7 [tenía]	[jugaba]	enseñó	se partió
	jugó	[enseñaba]	[se partía]
8 [tenía]	[jugaba]	enseñó	se partió
tuvo	jugó	[enseñaba]	[se partía]

- 7 Dans une étude transversale de 135 apprenants d'anglais langue seconde, Bardovi-Harlig (1992) montre que les apprenants emploient une morphologie verbale correcte mais dans des contextes sémantiques inappropriés. Bardovi-Harlig, qui s'appuie aussi sur la classification de Vendler (1967), ajoute que les apprenants d'anglais font une distinction entre les verbes téliques, qu'ils marquent avec le simple past en anglais, et les activités, qu'ils marquent avec le past progressive. L'auteur propose une interprétation plutôt prudente des données, en suggérant que les résultats ne confirment pas entièrement l'hypothèse de la primauté du mode d'action dans la mesure où les apprenants marquent aussi le temps en anglais.⁸ Bardovi-Harlig et Reynolds (1995) montrent dans une étude transversale récente portant sur 182 apprenants d'anglais langue seconde que le mode d'action influence le choix des formes verbales, non seulement au cours des premières phases, mais aussi à des niveaux plus avancés.
- 8 Bien que plusieurs études tendent à valider l'hypothèse de la primauté du mode d'action, on trouve néanmoins des désaccords dans la littérature. Ainsi, selon Meisel (1987), les apprenants n'emploient pas le mode d'action de façon systématique dans leurs stratégies d'apprentissage. Cet auteur propose une autre interprétation pour expliquer les liens entre l'emploi des marqueurs du temps et les catégories aspectuelles. Shirai (1991) estime que les conclusions différentes auxquelles aboutit Meisel (1987) sont dues au cadre très général de son étude, qui ne portait pas exclusivement sur la morphologie verbale mais aussi sur les expressions adverbiales ainsi que sur l'organisation du discours. Selon Shirai, l'hypothèse de la primauté du mode d'action ne concerne que l'acquisition de la morphologie verbale, et donc, les conclusions de Meisel (1987) n'invalident pas cette hypothèse.
- 9 Malgré les différentes approches, Bardovi-Harlig (1994) accepte la critique de Meisel et suggère une vérification systématique de ses conclusions à partir d'études empiriques. Il a été longtemps difficile de comparer directement les études empiriques et cela pour plusieurs raisons, comme notamment, les descriptions plutôt idiosyncrasiques des données, le manque d'analyses quantitatives et l'absence de critères explicites pour classer les verbes en fonction des catégories lexicales. Si l'on rajoute à cela la grande variété des moyens utilisés pour solliciter les données et les variations dans la production des apprenants entre l'oral et l'écrit, la comparaison systématique des études est bien problématique. Finalement, les données qui portent sur un nombre très restreint d'apprenants (les études de cas) constituent aussi un obstacle à la généralisation des résultats. Mais dans quelques études récentes, grâce à une description plus fine des données, à l'explicitation des tests à la base de la classification des verbes, à la quantification des données, à la présentation des exercices donnés aux apprenants et au recours à des groupes plus larges, un certain nombre de problèmes ont pu être résolus (Bardovi-Harlig, 1992 ; Bardovi-Harlig & Bergström, 1996 ; Bardovi-Harlig & Reynolds, 1995 ; Hasbún, 1995).
- 10 Si l'on accepte l'hypothèse de la primauté du mode d'action, on peut s'attendre à ce que les apprenants du français associent les différents modes d'action au passé composé ou à l'imparfait. Ainsi donc, ils marqueront d'abord les verbes d'achèvement (éclater) au passé composé, puis les verbes d'accomplissement, les verbes d'activité et finalement les verbes d'état. De même, ils marqueront d'abord les verbes d'état (avoir) à l'imparfait, puis progressivement étendront cette forme aux verbes d'activité, aux verbes d'accomplissement et finalement aux verbes d'achèvement, en suivant ainsi un parcours inverse.

2. Traits aspectuels en français L1

- 11 L'interprétation des traits aspectuels en L2 implique de bien comprendre le système du français standard. Nous présentons pour cette raison un résumé de l'analyse plutôt complexe de l'aspect grammatical en français de Both-Diez (1985). Selon cet auteur, l'aspect grammatical compare entre eux les points qui caractérisent la structure interne d'une situation, contrairement au temps où le point de référence temporelle et le moment de la parole sont externes au verbe exprimant la situation. Dans ce cadre, la distinction entre les formes simples (présent, imparfait, passé simple) et complexes (passé composé, passé surcomposé) en français est à la fois temporelle et aspectuelle. Nous avons déjà fait allusion à la distinction temporelle. Regardons de plus près la distinction aspectuelle qui se compose des traits suivants [+accompli, -accompli] et [+perfectif, -perfectif]^{9 10}.
- 12 Le trait aspectuel [+accompli] réfère à la finalité du procès, comme l'illustre l'exemple (1) au passé composé où « l'énonciateur privilégie la notion du résultat du procès exprimé par le verbe » (1985 : 14-15).

(1)	Charlot a mangé
-----	-----------------

- 13 Le trait aspectuel [-accompli] renvoie au développement du procès. Pour Both-Diez (1985 : 14) « ... un procès est d'aspect inaccompli lorsque le regard de l'énonciateur (...) considère le procès soit du dedans (imparfait) soit du dehors (passé simple) sans que la notion de résultat entre en ligne de compte ». Dans les exemples (2a-c) on se sait rien ni du commencement ni de la fin de l'activité de manger, que l'action soit présentée au présent, à l'imparfait ou au passé simple. Tous les exemples partagent le trait aspectuel [-accompli].

(2)	a.	Charlot mange
	b.	Charlot mangeait
	c.	Charlot mangea

- 14 Le trait aspectuel [+perfectif] présente globalement la situation exprimée par le verbe et comme entièrement réalisée, sans qu'on puisse la décomposer en phases ou en parties (passé simple, passé composé).
- 15 Le trait aspectuel [-perfectif], ou imperfectif, présente la situation exprimée par le verbe de telle manière qu'une partie de cette situation est réalisée, alors qu'une autre partie n'est envisagée que comme potentiellement réalisée (imparfait). Il peut en résulter une idée de durée.
- 16 Pour résumer, le terme (im) perfectif renvoie à la subdivision ou non du procès tandis que le terme (in) accompli renvoie au développement ou à la finalité du procès. D'après l'analyse de Both-Diez (1985), les traits aspectuels du passé composé sont [+accompli, + perfectif], ceux du passé simple [-accompli, + perfectif] et ceux de l'imparfait [-accompli, -

perfectif]. La distinction entre le passé composé et l'imparfait semble assez claire, mais celle entre le passé composé et le passé simple s'avère peut-être moins nette. L'exemple (3) ci-dessous montre la différence aspectuelle entre le passé simple [-accompli] et le passé composé [+accompli].

(3)	Au mois de décembre, les nuits obtinrent/ont obtenu une pureté extraordinaire, sidérale... (basé sur Both-Diez, 1985)
-----	--

- 17 Si l'on emploie le passé simple, le verbe obtinrent indique que les nuits changent de façon progressive [-accompli]. L'emploi du passé composé, par contre, indique que toutes les nuits pendant cette période ont la même qualité [+accompli].

2.1. Temps et aspect en français L2 dans un contexte de salle de classe

- 18 Dans une des premières études portant sur des étudiants anglophones adultes de français langue étrangère en salle de classe, Kaplan (1987) montre que 16 étudiants situés à 4 niveaux différents emploient le passé composé pour marquer la perfectivité et le présent pour marquer l'imperfectivité. Le marquage des événements imperfectifs avec le présent n'est pas réellement surprenant, dans la mesure où les apprenants conservent la distinction aspectuelle du système français où le présent et l'imparfait partagent le même trait aspectuel [-perfectif]. La différence entre le présent et l'imparfait ne se situe pas au niveau aspectuel mais au niveau temporel, le premier renvoyant au temps présent et le deuxième au temps passé. Kaplan (1987) montre que ces apprenants maintiennent une distinction aspectuelle dans leur interlangue.¹¹

2.2. Anglais L2-français L2

- 19 A notre connaissance, l'hypothèse de la primauté du mode d'action n'a pas été testée en français langue étrangère dans un contexte de salle de classe avant les travaux de Bergström (1993, 1995). Sa vérification n'est pas sans problèmes dans la mesure où les valeurs temporelles et aspectuelles des temps du passé en français ne sont pas les mêmes que celles de l'anglais.¹² Du point de vue morphologique, l'on pourrait faire correspondre le temps composé present perfect en anglais au passé composé et les formes simples du simple past en anglais à l'imparfait. Il suffit de quelques exemples pour montrer que cette façon de voir les choses est trop simpliste. Dans l'exemple (4a) nous voyons que le simple past en anglais ne correspond pas à l'imparfait (b). Il semble mieux correspondre au passé composé (c)¹³.

(4)	a.	Yesterday I found a 200 franc bill
	b.	*Hier je trouvais un billet de 200 francs
	c.	Hier j'ai trouvé un billet de 200 francs

- 20 Dans l'exemple (5a-c), par contre, le simple past en anglais correspond davantage à l'imparfait.

(5)	a.	John was available yesterday
	b.	? ?Jean a été disponible hier
	c.	Jean était disponible hier

- 21 Dans l'exemple (6a-d) il est évident que le present perfect en anglais ne correspond pas toujours au passé composé.

(6)	a.	I have found a 200 franc bill
	b.	J'ai trouvé un billet de 200 francs
	c.	*Yesterday I have found a 200 franc bill
	d.	Hier j'ai trouvé un billet de 200 francs

- 22 Il semble donc ne pas y avoir une équivalence entre le simple past et le present perfect d'une part, et le passé composé et l'imparfait, d'autre part. Par conséquent, on ne doit pas s'attendre à ce que l'influence des modes d'action soit équivalente en français et en anglais.
- 23 Comme nous l'avons déjà constaté, les résultats des études sur l'anglais langue seconde semblent confirmer l'hypothèse de la primauté du mode d'action. Mais il faut signaler cependant que l'influence du mode d'action n'est pas totalement comparable dans l'acquisition de l'anglais et du français dans la mesure où les valeurs temporelles exprimées par des moyens morphologiques similaires (avoir/have + participe passé) ne semblent toutefois pas avoir la même valeur interprétative. Les valeurs temporelles de l'anglais et du français ne coïncident pas, ce qui est un problème que nous n'essaierons pas de résoudre ici, mais dont il faudra tenir compte à l'avenir.

2.3. Examen

- 24 Le but principal de cette étude est d'examiner l'emploi de la morphologie verbale dans un contexte passé au cours de l'acquisition du français par 75 apprenants universitaires américains.¹⁴ Plus spécifiquement, on est amené à examiner l'émergence des morphèmes du passé composé et de l'imparfait pour vérifier l'hypothèse de la primauté du mode d'action. L'objectif précis est donc de voir si le mode d'action joue un rôle dans l'acquisition de la temporalité par des apprenants anglophones.
- 25 Pour faciliter la comparaison entre les études et pour permettre de tester la validité des résultats, nous avons pris en compte les problèmes méthodologiques discutés ci-dessus. Cette étude porte sur 75 apprenants, qui ont fait exactement le même exercice écrit en classe. Les données ont été analysées selon les critères définis par Vendler (1967) et les

tests à la base des classements ont été précisés. Dn plus, la quantification des données permet de comparer les résultats d'un groupe à l'autre.

- 26 Après avoir vu un extrait du film *Modern Times*, les 75 apprenants situés à trois niveaux d'instruction différents ont rédigé un récit de ce qui s'est passé dans le film.¹⁵ 16 Douze locuteurs natifs ont servi de groupe de contrôle. Tous les textes ont ensuite été soumis à un examen rigoureux de la morphologie verbale et, en particulier, des formes produites au passé composé et à l'imparfait. Comme les apprenants débutants emploient beaucoup de formes non natives, on a été contraint de mettre au point un système de classement des formes approximatives, qui ont été également comptabilisées.¹⁷
- 27 Chaque groupe verbal a ensuite été classé selon le mode d'action à partir des tests classiques (Dowty, 1979 ; Guenthner, Hoepelman & Rohrer, 1978 ; Mourelatos, 1981 ; Lakoff, 1965 ; Nef, 1980 ; Tenny, 1987 ; Vendler, 1967). Nous les présentons dans le tableau 3¹⁸.

Tableau 3 : Tests employés pour déterminer le mode d'action en français^a

	État	Activité	Accomplissement	Achèvement
<i>être en train de</i>	*	ok	ok	*/Δ
<i>en x minutes</i>	*	*	ok	*/Δ

^a * = agrammatical ; ok = grammatical ; Δ = effet ralenti//culmination/sérialisation

- 28 On a comptabilisé l'ensemble des verbes produits par les apprenants ainsi que le nombre d'occurrences par classe lexicale, selon le système vendlerien. Etant donné que les apprenants ont écrit des compositions de longueur différente, on a calculé le pourcentage des verbes employés au passé par classe aspectuelle. Nous empruntons à Bardovi-Harlig (1992) son mode d'analyse distributionnelle, où sont pris en compte les chiffres bruts pour chaque classe lexicale (état, activité, accomplissement, achèvement) et la forme verbale utilisée (passé composé, imparfait) chez tous les apprenants.¹⁹ On a ensuite calculé les pourcentages par apprenant en divisant le total des occurrences dans chaque catégorie par celui de la forme verbale employée. Par exemple, chez l'apprenant numéro 45, on recense onze occurrences de verbes d'état, dont neuf sont à l'imparfait. Cet apprenant a donc employé 82 % des verbes d'état à l'imparfait. Le même apprenant a utilisé un verbe d'état au passé composé et un verbe au présent. Il a employé 9 % des verbes d'état au passé composé et 9 % des verbes d'état au présent.
- 29 L'analyse s'est heurtée à plusieurs problèmes d'interprétation que nous ne pouvons pas examiner ici²⁰. Comme presque un tiers des apprenants étaient des débutants, leur lexique n'était pas particulièrement riche et se laissait peut-être influencer par la langue maternelle. Comme le chercheur connaissait parfaitement le contenu du film sur lequel les compositions portaient, il a été possible de deviner ce que les apprenants essayaient d'exprimer. En ce qui concerne les données des locuteurs natifs, il va de soi qu'on y trouve et le passé composé et le passé simple.²¹ Pour la présente étude, nous avons regroupé l'emploi du passé simple par les locuteurs natifs avec celui du passé composé. Etant donné leur niveau, les apprenants n'avaient guère vu ou employé le passé simple en classe.

2.4. Résultats

- 30 Le tableau 4 recense toutes les formes verbales produites par les apprenants, y compris le présent ou d'autres formes. Sur un total de 2211 verbes, 1756 (79.4 %) sont au passé et ont été analysés.
- 31 On constate que le passé composé est largement prépondérant dans les trois groupes, même chez les débutants au premier niveau.²² Les apprenants dans le premier et le deuxième groupe emploient davantage le passé composé avec les verbes d'accomplissement (Groupe 1 : 61.6 %, Groupe 2 : 83.9 %) et d'achèvement (Groupe 1 : 59.4 %, Groupe 2 : 78.0 %) mais aussi avec les verbes d'activité (Groupe 1 : 55.6 %, Groupe 2 : 68.2 %). Dans le troisième groupe, on dénombre plus de passé composé avec les verbes d'achèvement (83.5 %) mais aussi avec des verbes d'accomplissement (77.6 %) et d'activité (63.8 %). Il est intéressant de noter que les locuteurs natifs emploient le passé composé globalement comme les apprenants, à savoir beaucoup plus souvent avec les verbes dynamiques (activité, accomplissement, achèvement) qu'avec les verbes d'état.
- 32 L'imparfait est utilisé avec les verbes d'état par tous les apprenants mais de façon de plus en plus fréquente, en passant de (23.4 %) dans le premier groupe à (54.1 %) dans le troisième. Il n'y a pas d'extension de l'imparfait à une autre classe lexicale dans le premier groupe, contrairement au deuxième, où on en recense quelques cas, et au troisième, où on en voit apparaître des occurrences avec les verbes d'activité (31.6 %) et d'accomplissement (16.3 %). Les locuteurs natifs, quant à eux, utilisent l'imparfait avec les verbes d'état, d'activité et d'accomplissement.
- 33 Il est surprenant de trouver dans ces données un usage assez fréquent du présent, quelque soit le groupe. Le premier groupe utilise le plus fréquemment le présent avec les verbes d'état (45.7 %). Le recours à cette forme tend à diminuer d'un groupe à l'autre dans toutes les classes lexicales, même s'il persiste davantage avec les verbes d'état. Il est intéressant d'observer que les proportions des verbes à l'imparfait et au présent s'inversent du groupe 1 au groupe 3. Dans le groupe 1, les apprenants utilisent le présent deux fois plus que l'imparfait. Dans le groupe 2, l'imparfait et le présent sont à égalité. Dans le groupe 3, les apprenants utilisent l'imparfait deux fois plus que le présent.

Tableau 4 : Distribution de la morphologie verbale selon les classes lexicales basée sur tous les verbes employés^a

GR	FORME	ETA	ACT	ACC	ACH	TOTAL
	VERBALE	brut-(%)	brut-(%)	brut-(%)	brut-(%)	brut-(%)
1	PC	22 (23.4)	35 (55.6)	40 (61.6)	132 (59.4)	229 (51.1)
	IMP	22 (23.4)	1 (1.6)	1 (1.5)	3 (1.4)	27 (6.0)
	PRES	43 (45.7)	24 (38.1)	19 (29.2)	56 (25.2)	142 (31.7)
	AUTRES	7 (7.5)	3 (4.7)	5(7.7)	31 (14.0)	50 (11.2)
	TOTAL	94 (100)	63 (100)	65 (100)	222 (100)	448 (100)

2	PC	30 (21.7)	88 (68.2)	99 (83.9)	290 (78.0)	507 (66.0)
	IMP	55 (39.9)	11 (8.5)	11(9.3)	14 (3.8)	91 (11.8)
	PRES	49 (3.5)	24 (18.6)	6 (5.1)	33 (8.8)	112 (14.6)
	AUTRE	4 (2.9)	6 (4.7)	2 (1.7)	35 (9.4)	58 (7.6)
	TOTAL	138 (100)	129 (100)	118 (100)	372 (100)	768 (100)
3	PC	48 (24.8)	111 (63.8)	114 (77.6)	396 (83.5)	669 (67.2)
	IMP	105 (54.1)	55 (31.6)	24 (16.3)	49 (10.3)	233 (23.5)
	PRES	40 (20.6)	6 (3.5)	5 (3.4)	14 (3.0)	65 (6.5)
	AUTRE	1 (.5)	2 (1.1)	4 (2.7)	15 (3.2)	28 (2.8)
	TOTAL	194 (100)	174 (100)	147 (100)	474 (100)	995 (100)
LN	PC/PS ^b	9 (15.8)	23 (50.5)	22 (73.3)	118 (91.5)	172 (65.6)
	IMP	42 (73.7)	20 (24.8)	48 (24.8)	48 (24.8)	48 (24.8)
	PRES	6 (10.5)	3 (6.5)	1 (3.3)	1(.7)	11(4.2)
	AUTRE	0	0	1(3.3)	5(3.9)	6(2.3)
	TOTAL	57(100)	46 (100)	30 (100)	129 (100)	262 (100)

^a GR = groupe, ETA = verbes d'état, ACT = activité, ACC = accomplissement, ACH = achèvement, PC = passé composé, IMP = imparfait, PS = passé simple, LN = locuteurs natifs ; ^b Les chiffres du passé composé et du passé simple sont ajoutés pour les locuteurs natifs.

- 34 Le tableau 5 présente la distribution du passé composé calculée par rapport au nombre total des formes verbales au passé. Il est important d'observer que les apprenants semblent employer dès le début tous les verbes dynamiques (activité, accomplissement, achèvement) au passé composé. Les pourcentages dans le premier groupe sont particulièrement élevés (97.2 %, 97.8 %, 89.5 %) et il en est de même dans le deuxième groupe (88.9 %, 90.0 %, 95.4). Ce n'est que dans le troisième groupe que l'on observe une différence entre les verbes téliques (accomplissement : 82.6 %, achèvement : 89.0 %), qui sont plus fréquemment au passé composé, et les verbes d'activité (66.9 %), qui le sont moins.
- 35 L'emploi du passé composé avec les verbes d'état est surtout frappant dans le premier groupe, où on en recense un pourcentage assez élevé (50 %). Bien que ce chiffre diminue dans les autres groupes, les apprenants continuent à utiliser le passé composé, y compris dans le troisième groupe. Les locuteurs natifs utilisent eux aussi le passé composé (ou le passé simple), principalement avec les verbes dynamiques.

Tableau 5 : Distribution du passé composé selon les classes lexicales basée sur l'ensemble des verbes employés au passé

GROUPE	ETA	ACT	ACC	ACH	TOT
	Brut - (%)	Brut - (%)	Brut - (%)	Brut - (%)	Brut - (%)
1	22 (50.0)	35 (97.2)	40 (97.6)	132 (97.8)	229 (89.5)
2	30 (35.3)	88 (88.9)	99 (90.0)	290 (95.4)	507 (84.8)
3	48 (31.4)	111 (66.9)	114 (82.6)	396 (89.0)	669 (74.2)
TOTAL	100 (35.5)	234 (77.7)	253 (87.5)	818 (92.5)	1405 (80.0)
TOT/PAUSE	282 (100)	301(100)	289(100)	884(100)	1756(100)
LN	9(17.6)	23 (53.5)	22(78.6)	118 (96.0)	172 (70.2)

- 36 Le tableau 6 présente les occurrences de l'imparfait par rapport à l'ensemble des formes verbales au passé. On constate l'usage dominant de l'imparfait avec les verbes d'état (Groupe 1 : 50.0 %, Groupe 2 : 64.7 %, Groupe 3 : 68.6 %), mais aussi une sorte d'extension de l'imparfait aux verbes d'activité (Groupe 2 : 11.1 %, Groupe 3 : 33.1 %), aux verbes d'accomplissement dans le troisième groupe (17.4 %) et même aux verbes d'achèvement (11.0 %) dans ce groupe. Les locuteurs natifs, quant à eux, emploient surtout l'imparfait avec les verbes d'état, d'activité et d'accomplissement.

Tableau 6 : Distribution de l'imparfait selon les classes lexicales basée sur l'ensemble des verbes employés au passé

GROUPE	ETA	ACT	ACC	ACH	TOT
	Brut - (%)	Brut - (%)	Brut - (%)	Brut - (%)	Brut- %)
1	22 (50.0)	1 (2.8)	1 (2.4)	3 (2.2)	27 (10.5)
2	55 (64.7)	11 (11.1)	11 (10.0)	14 (4.6)	91 (15.5)
3	105 (68.6)	55 (33.1)	24 (17.4)	49 (11.0)	233(25.8)
TOTAL	182 (64.5)	67 (22.3)	36 (12.5)	66 (7.5)	351(20.0)
TOP/PASSE	282 (100)	301 (100)	289 (100)	884(100)	1756(100)
LN	42 (82.4)	20 (46.5)	6 (21.4)	5 (4.0)	73 (29.8)

- 37 Ces résultats soulèvent trois questions principales. 1) Pourquoi l'emploi du passé composé est-il aussi prépondérant ? 2) Pourquoi le développement de l'usage de l'imparfait paraît-il être relativement lent et tardif ? 3) Pourquoi les apprenants emploient-ils le présent

dans un contexte du passé et surtout avec les verbes d'état ? Nous allons essayer de donner une réponse à chaque question.

3. Interprétation des résultats

3.1. Passé composé

- 38 Le résultat le plus frappant dans les analyses chiffrées du tableau 5 est la distinction nette dans l'utilisation du passé composé entre les verbes dynamiques (activité, accomplissement, achèvement) et les verbes non dynamiques (état)²³, résultats qui semblent corroborer ceux trouvés dans d'autres études sur le français langue seconde/étrangère (Bergström, 1993 ; Kihlstedt, 1994 ; Schlyter, 1994).^{24 25} Le mode d'action semble donc avoir une influence considérable sur le choix de la forme verbale au passé chez les apprenants du français. Ces résultats sont cependant surprenants à la lumière des conclusions d'Andersen (1991) et de Bardovi-Harlig (1992, 1995). Ces auteurs ont observé que l'apprentissage des temps du passé, en espagnol (Andersen 1991), et en anglais (Bardovi-Harlig 1992, 1995), est influencé aussi par le mode d'action, mais que les apprenants établissent plutôt une distinction entre les verbes téliques (accomplissement, achèvement) et les verbes atéliques (état, activité), au cours de leur acquisition.²⁶ L'apprentissage des temps du passé dans les trois langues (français, espagnol, anglais) semble donc être influencé par le mode d'action, mais de manière différente.
- 39 Ces divergences dans l'influence du mode d'action sur l'apprentissage des temps du passé dans les trois langues citées n'invalident cependant en rien l'hypothèse de la primauté du mode d'action. Rappelons que l'hypothèse de la primauté du mode d'action propose seulement que les apprenants (au tout début de l'acquisition) emploient la morphologie verbale pour exprimer des distinctions qui relèvent du mode d'action, et non pas du domaine du temps ou de l'aspect grammatical. Les apprenants du français comme ceux de l'espagnol et de l'anglais semblent confirmer cette hypothèse, bien que l'influence ne joue pas à l'identique. L'explication de ces différences devra être étudiée de façon plus détaillée.
- 40 Dans le cadre de l'hypothèse de la primauté du mode d'action, Andersen (1986, 1991) propose une extension de l'emploi du prétérit en espagnol des verbes d'achèvement - > accomplissement - > activité - > état. Après la première apparition du prétérit, les apprenants commencent à employer l'imparfait avec les verbes d'état. Une extension similaire à celle du prétérit, mais dans la direction inverse, est ensuite proposée pour l'utilisation de l'imparfait. Dans la mesure où le passé composé est très fréquent avec les verbes dynamiques, on ne constate guère d'extension d'une classe lexicale à l'autre. Nous ne pouvons pas confirmer ce corollaire de l'hypothèse pour ce qui est du passé composé. On note également chez les locuteurs natifs une fréquence élevée du passé composé avec les verbes dynamiques (tableau 5). Ces résultats peuvent être liés à la tâche même de compte rendu d'un film qui présente une succession rapide d'événements en série. Il faut également signaler que dans des études déjà citées, basées sur des exercices moins dirigés, le passé composé est aussi marqueur du passé par excellence. Bien que la fréquence du passé composé dans les données des apprenants ne permette pas de confirmer l'extension du passé composé d'une classe lexicale à l'autre, nous allons tout de même essayer d'expliquer pourquoi il nous semble que l'hypothèse de la primauté du mode d'action est confirmée.

- 41 Reprenons la première question. Pourquoi les apprenants marquent-ils aussi fréquemment les verbes dynamiques avec le passé composé ? Nous n'envisageons pas, dans ce qui suit, des interprétations fondées sur des raisons externes au système linguistique, que l'on trouve dans la littérature²⁷, mais nous nous fondons sur des critères exclusivement aspectuels, en nous référant à Both-Diez (1985). Rappelons que les traits aspectuels du passé composé sont [+perfectif] et [+accompli] et que cette forme verbale renvoie sans la moindre ambiguïté à ce qui appartient au temps passé. Il est possible que la conjonction de ces trois traits incite les apprenants à faire le choix du passé composé comme premier marqueur du passé.
- 42 Comme nous l'avons déjà signalé, les résultats de cette étude corroborent ceux qui ont été trouvés dans d'autres études sur le français (Bergström, 1993 ; Kihlstedt, 1994 ; Schlyter, 1994). Bergström (1993) propose que le trait dynamique dans les verbes d'activité, d'accomplissement et d'achèvement pourrait influencer les apprenants à faire le choix du passé composé. Schlyter (1994) suggère que ce n'est pas le point culminant qu'on trouve chez les verbes téliques (accomplissement, achèvement) qui détermine le choix du passé composé par les apprenants, puisqu'ils l'emploient avec tous les verbes dynamiques. Il semble plutôt que les apprenants, dans les trois études citées, ne basent pas leur emploi du passé composé sur la caractéristique des verbes qui paraît peut-être à première vue la plus saillante, celle d'avoir un point final, mais qu'ils semblent fonder leur choix sur le trait dynamique des verbes.
- 43 Selon l'hypothèse de la primauté du mode d'action, on voit une sorte de convergence entre les traits aspectuels des morphèmes des temps du passé et les modes d'action des verbes. Nous proposons de montrer ce rapprochement en examinant les propriétés des modes d'action et des morphèmes aspectuels. En nous référant à l'analyse aspectuelle du passé composé à laquelle nous avons fait allusion, il semble que la notion [+accompli] puisse se combiner avec le trait dynamique pour les verbes d'activité, d'accomplissement et d'achèvement. Nous tâcherons d'expliquer cela dans ce qui suit.
- 44 Les verbes dynamiques entraînent une notion d'accomplissement aussitôt que l'événement commence à se produire. Même si l'événement n'est pas entièrement accompli, il peut l'être partiellement. Si l'on ajoute un verbe aspectuel au syntagme verbal comme finir de, l'événement est accompli. Ceci est encore plus évident pour les verbes d'accomplissement (7a) et d'achèvement (7b). Dans l'exemple (7c), nous proposons un verbe d'activité avec le verbe aspectuel finir de qui montre que l'événement est en partie accompli.²⁸

(7)	a.	<i>Si Charlot a fini de manger une pomme, il l'a mangée</i>
	b.	<i>Si Charlot a fini de reconnaître un ami, il l'a reconnu</i>
	c.	<i>Si Charlot a fini de parler avec le policier, il a parlé</i>

- 45 La notion d'accomplissement ne s'applique pas aux verbes d'état, car ils ne se prêtent pas à une division en sous-événements qui implique un terme à la situation. Il est impossible de rendre actif le trait [accompli] du passé composé avec un état, comme nous le voyons dans l'exemple (8).

(8)	a.	<i>Il a été intelligent</i>
	b.	<i>*Il a fini d'être intelligent</i>

- 46 L'analyse que nous proposons de la notion accomplie du passé composé avec les verbes dynamiques pourrait mener à une interprétation plus fine de l'hypothèse de la primauté du mode d'action dans l'acquisition du français.

3.2. Imparfait

- 47 Les résultats portant sur l'imparfait montrent clairement que les apprenants emploient cette forme verbale nettement moins que le passé composé. L'usage de l'imparfait se limite d'abord aux verbes d'état, ce qui corrobore également les résultats d'autres études de l'acquisition du français langue seconde/étrangère, qui signalent aussi un emploi plus restreint et tardif de l'imparfait par rapport au passé composé, surtout dans les premiers stades de l'acquisition (Bardovi-Harlig & Bergström, 1996 ; Bergström, 1993 ; Kaplan, 1987 ; Schlyter, 1994).²⁹ Il a été également fait allusion à l'émergence plutôt tardive de l'imparfait dans des études sur l'espagnol langue seconde/étrangère (Hasbún, 1995 ; Ramsay, 1990).
- 48 Les apprenants du groupe 1 utilisent l'imparfait avec des verbes d'état de façon assez régulière, utilisation qui tend à se développer dans les groupes 2 et 3 mais le répertoire lexical des verbes d'état est très limité. Dans le groupe 1, on ne trouve que trois verbes différents à l'imparfait, et dans les groupes 2 et 3, les chiffres passent de quatre à neuf. Les apprenants des trois groupes emploient le plus souvent le verbe être mais le verbe avoir est également très fréquent. D'autres chercheurs signalent aussi que les verbes être et avoir semblent être les verbes d'état les plus souvent employés à l'imparfait au début de l'acquisition du français (Bardovi-Harlig & Bergström, 1996 ; Harley & Swain, 1978 ; Kaplan, 1987 ; Schlyter, 1990) et de l'italien (Giacalone-Ramat, 1995), situation qui perdure même chez les apprenants plus avancés (Kihlstedt, 1994). Il serait intéressant d'étudier de plus près l'extension de l'emploi de l'imparfait à d'autres verbes d'état.
- 49 Comme l'utilisation de l'imparfait est moins fréquente que celle du passé composé, il est possible d'en observer l'évolution. Dans la mesure où l'imparfait est employé aussi avec des verbes appartenant à d'autres classes lexicales, on peut retracer son évolution et, par là même, tester le corollaire de l'hypothèse de la primauté du mode d'action. Plus spécifiquement, nous constatons (tableau 6) d'abord l'emploi de l'imparfait avec les seuls verbes d'état, puis son extension légère aux verbes d'activité et aux verbes d'accomplissement dans le groupe 2, enfin une augmentation plus nette dans le groupe 3. Les apprenants dans ce groupe utilisent l'imparfait y compris avec les verbes d'achèvement. Quant aux locuteurs natifs, nous pouvons constater qu'ils utilisent l'imparfait avec les verbes d'état mais aussi avec les verbes d'activité et d'accomplissement.
- 50 Reprenons la deuxième question posée plus haut : pourquoi le développement de l'usage de l'imparfait semble-t-il relativement lent et tardif ? Comme nous l'avons déjà signalé, plusieurs chercheurs ont constaté que l'imparfait apparaît assez tard dans l'acquisition du passé en français. Il y a dans la littérature plusieurs explications à ce phénomène qui

ne sont pas, à notre connaissance, purement linguistiques. Nous ne voulons pas discuter la validité des justifications externes au système linguistique, mais nous aimerions proposer une explication interne au système des temps³⁰.

- 51 Kaplan (1987) suggère que la notion aspectuelle de l'imparfait semble être plus « subtile » que celle du passé composé, et donc moins facile à percevoir. Cette notion de subtilité mérite une analyse plus profonde. L'imparfait, de fait, semble plus complexe que les autres temps dans la mesure où il condense davantage d'information portant à la fois sur des caractéristiques temporelles, modales et aspectuelles. L'imparfait ne réfère au passé que lorsqu'il est dissocié du moment de l'énonciation (speech time), comme nous le voyons dans l'exemple (9)³¹.

(9)	<i>Charlot était amoureux de la jeune femme</i>
-----	---

- 52 Il a une valeur modale lorsqu'un contexte spécifique impose une sorte de dissociation du monde du locuteur, comme dans l'exemple (10). Ici nous voyons un emploi de l'imparfait où il n'est pas interprété comme renvoyant au passé mais à du potentiel sans référence temporelle³².

(10)	<i>Si Charlot avait beaucoup d'argent...</i>
------	--

- 53 Quant aux valeurs aspectuelles, l'aspect [-perfectif] ou imperfectif dénote une situation où le verbe est présenté de telle façon qu'une partie (événement dans son déroulement) de la situation exprimée par le verbe est envisagée comme réalisée, tandis qu'une autre partie (continuation ou fin de l'événement) de la même situation est envisagée comme potentiellement réalisée, comme le montre l'exemple (11).

(11)	<i>Charlot mangeait</i>
------	-------------------------

- 54 Selon l'analyse de Both-Diez (1985), l'imparfait a les traits [E]perfectif et [-accompli], qui n'apportent pas d'information sur le fait que l'événement a atteint son terme ou non. Ces traits ne permettent pas d'établir des liens entre la forme verbale de l'imparfait et le temps passé, comme c'est le cas avec les traits [+perfectif] et [+accompli] pour le passé composé. Ceci nous amène à suggérer que les apprenants disposent de plusieurs indications signalant que le passé composé renvoie au passé, alors que cela n'est pas le cas pour l'imparfait. Du point de vue des apprenants, la valeur temporelle attachée à l'imparfait présente donc un faible degré de saillance, faiblesse d'autant plus grande que l'indication n'est valable que dans un contexte spécifique de dissociation avec le temps de l'énonciation.
- 55 L'emploi de l'imparfait en français semble plutôt complexe, en raison notamment de ses liens avec le contexte. Si l'analyse présentée dans cet article est correcte, il n'est alors peut-être pas étonnant que l'imparfait apparaisse relativement tard dans l'interlangue des apprenants du français.

3.3. Présent

- 56 Même si le but de cette étude est d'examiner l'acquisition du passé par les apprenants, nous avons néanmoins analysé toutes les formes verbales. Il s'avère que les apprenants tendent à se limiter au passé composé et à l'imparfait, alors qu'on s'attendait à trouver des verbes au plus-que-parfait. La seule autre forme verbale fréquemment utilisée est le présent dans le groupe 1, et cela quelles que soient les classes lexicales (tableau 4). Cette utilisation diminue fortement dans les groupes 2 et 3 mais persiste avec les verbes d'état dans tous les groupes.
- 57 Prenons en considération la troisième question posée ci-dessus. Pourquoi les apprenants emploient-ils le présent dans un contexte passé, et cela surtout avec les verbes d'état ? Nous savons que les apprenants (L1 et L2) ont tendance à substituer le présent pour l'imparfait dans des contextes du passé (Bronckart & Sinclair, 1973 ; Harley, 1989 ; Kaplan, 1987 ; Kihlstedt, 1994). Or, nous voyons que les apprenants emploient le présent le plus souvent avec des verbes d'état, mais aussi avec des verbes dynamiques, surtout au début de l'acquisition. Il est bien connu que l'usage du présent dans des contextes du passé par les apprenants débutants correspond à un usage « par défaut », c'est-à-dire à l'utilisation d'une forme neutre pour pallier à des lacunes. Cette interprétation de la fréquence du présent dans des contextes du passé a été suggérée par Bardovi-Harlig & Bergström (1996).
- 58 Si nous regardons l'exemple (12) extrait du compte rendu d'un apprenant du premier groupe (036), nous voyons qu'il maîtrise le passé composé et l'imparfait, mais qu'il marque un seul verbe d'état (avoir) par le présent dans un contexte qui est sans aucun doute au passé.

(12)	Charlie Chaplin était triste parce qu'il aimait la femme et est allé au café et a mangé beaucoup de choses. Parce qu'il n'a pas d'argent il a reconté le policier de payer.
------	---

- 59 Cet exemple illustre la tendance qu'ont les apprenants à employer le présent le plus souvent avec les verbes d'état. Il est important de souligner que toutes les phases d'un verbe d'état sont identiques, à savoir qu'ils n'ont pas de structure temporelle interne : ils n'ont ni début, ni milieu, ni fin. Jusqu'à présent on n'a pas envisagé dans la littérature de l'acquisition du français en salle de classe l'emploi du présent dans un contexte du passé du point de vue du système linguistique interne. Comme pour le passé composé et l'imparfait, nous proposons l'ébauche d'une explication basée sur les traits aspectuels des verbes d'état. L'explication très simple tiendrait au fait que le présent et l'imparfait partagent le trait aspectuel [-perfectif]. On pourrait dire qu'il y a concordance entre le sens du morphème et le sens de l'élément lexical. L'aspect grammatical du présent et de l'imparfait est donc identique, même si le temps est différent. Les événements marqués par le présent et l'imparfait ont une durée. Le déroulement de l'événement est envisagé dans sa réalisation même, tandis que la continuation et la fin de l'événement sont vues comme potentiellement réalisées. Le choix des apprenants de mettre un verbe d'état au présent plutôt qu'à l'imparfait dans un contexte du passé indique peut-être que la distinction aspectuelle entre le présent et l'imparfait l'emporte sur la distinction

temporelle, dans la mesure où la différence entre le présent et l'imparfait est exclusivement temporelle.

3.4. Conclusion

- 60 Nous avons montré que les apprenants anglophones du français dans un contexte de salle de classe font une distinction dynamique/non dynamique dès le début de l'acquisition des temps du passé et que cette distinction se manifeste à plusieurs niveaux d'acquisition. Dans l'ensemble, les apprenants marquent les verbes dynamiques au passé composé et ils marquent les verbes non dynamiques à l'imparfait. Les résultats de cette étude confirment en partie l'hypothèse de la primauté du mode d'action. L'usage du passé composé et de l'imparfait par les apprenants semble être en corrélation avec le mode d'action des verbes utilisés. Cette corrélation doit cependant être nuancée : les verbes dynamiques apparaissent au passé composé dès le premier niveau de l'acquisition, tandis que l'usage stable de l'imparfait avec les verbes non dynamiques (états) ne se manifeste qu'au niveau avancé (niveau 3).
- 61 Nos données ne semblent offrir qu'une confirmation limitée au corollaire de l'hypothèse de la primauté du mode d'action, qui suggère une extension progressive du passé composé aux verbes d'accomplissement, puis d'activité et enfin d'état, et une extension de l'imparfait aux verbes dynamiques. Bien que nos données chiffrées ne permettent pas de confirmer l'extension du passé composé aux verbes d'achèvement, d'accomplissement et d'activité, nous avons pu observer une extension progressive de l'usage de l'imparfait des verbes d'états aux verbes d'activité et d'accomplissement. Nous avons proposé une analyse basée sur les traits aspectuels du passé composé et de l'imparfait pour expliquer la forte présence du premier et l'émergence tardive du second dans l'interlangue des apprenants de français. Nous avons également suggéré qu'une analyse fondée sur les mêmes bases pourrait rendre compte de l'utilisation du présent dans un contexte du passé.
- 62 L'analyse que nous avons proposée envisage l'influence du mode d'action sur le choix des formes verbales des apprenants. Les facteurs discursifs n'ont pas été pris en compte dans cette étude. En fait, les résultats de notre étude permettent de s'interroger sur l'influence éventuelle de facteurs discursifs dans l'acquisition des apprenants. Imaginons que les apprenants débutants soient sensibles aux distinctions discursives entre arrière-plan et trame. Dans cette hypothèse, la question se pose de savoir pourquoi ils semblent être tellement plus sensibles à la valeur du passé composé qu'à la valeur de l'imparfait. De même, des facteurs discursifs ne semblent pas rendre compte du fait que les apprenants débutants produisent près de la moitié des verbes d'état au présent, et que l'autre moitié manifeste un usage arbitraire du passé composé et de l'imparfait.
- 63 Ces données peuvent trouver un début d'interprétation dans le cadre d'une hypothèse de la primauté du mode d'action modifiée. L'emploi arbitraire du passé composé ou de l'imparfait avec les verbes d'état par les apprenants débutants peut être lié à la représentation de l'information aspectuelle de ces verbes. Les verbes d'état (STA) se distinguent des verbes dynamiques (ACT, ACC, ACH) par l'absence de toute information temporelle/aspectuelle lexicale. Si les verbes d'état sont effectivement caractérisés par l'absence de structure aspectuelle lexicale, ils ne possèdent aucune information qui puisse structurer ou guider l'apprentissage de l'aspect grammatical véhiculé par le passé composé et/ou l'imparfait.

- 64 Cette hypothèse pourrait également expliquer l'usage très répandu du présent avec les verbes d'état par les apprenants débutants. Nous avons lié l'usage du présent dans toutes les classes aspectuelles à la valeur « défaut » du présent, les apprenants utilisant un présent quand ils n'ont pas accès à la forme du passé correspondante. Cet usage « par défaut » semble encore être renforcé pour les verbes d'état. La question se pose de savoir quelles sont les raisons de ce renforcement. Ici aussi, nous voudrions faire appel à la notion d'absence d'information temporelle/aspectuelle. Le présent est caractérisé par l'absence d'information temporelle/aspectuelle grammaticale qui peut être déduite de sa malléabilité du point de vue de son interprétation temporelle : présent historique (passé), futur, etc. Le présent ressemble donc aux verbes d'état, dans la mesure où les verbes d'état sont également caractérisés par l'absence de structure aspectuelle lexicale. Dans une hypothèse de la primauté du mode d'action modifiée, l'absence de structure temporelle/aspectuelle des verbes d'état pourrait très bien influencer l'usage plus répandu du présent, dans la mesure où la ressemblance entre les informations lexicales des verbes d'état et l'information grammaticale du présent guide le choix des apprenants.
- 65 Il semble donc que les apprenants recourent à deux stratégies qui guident leur usage des temps avec les verbes d'état. Dans la première stratégie, le choix de la forme verbale est arbitraire (passé composé ou imparfait), parce que l'absence d'information aspectuelle lexicale dans les verbes d'état ne permet pas de guider l'apprenant. Dans la seconde stratégie, le choix de l'apprenant est guidé par une forme verbale « par défaut » (présent), qui partage avec les verbes d'état la propriété d'absence d'information temporelle/aspectuelle.
- 66 Les résultats de cette étude confirment l'hypothèse de la primauté du mode d'action, à condition de la modifier selon les lignes de force esquissées ci-dessus.

BIBLIOGRAPHIE

ANDERSEN, R. W. (1986). *Interpreting data: second language acquisition of verbal aspect*. Manuscrit, University of California, Los Angeles.

ANDERSEN, R. W. (1991). « Developmental sequences: the emergence of aspect markers in second language acquisition », in T. HUEBNER & C. A. FERGUSON (eds). *Crosscurrents in second language acquisition and linguistic theories*, Amsterdam: John Benjamins: 305-324.

ANDERSEN, R. W. & Y. SHIRAI (1994). « Discourse motivations for some cognitive acquisition principles ». *Studies in Second Language Acquisition*, 16, 133-156.

ANTINUCCI, F. & R. MILLER (1976). « How children talk about what happened ». *Journal of Child Language*, 3, 167-189.

ARRIVE, M., F. GADET & M. GALMICHE. (1986). *La grammaire d'aujourd'hui : guide alphabétique de linguistique française*. Paris: Flammarion.

- BARDOVI-HARLIG, K. (1992). « The relationship of form and meaning: a cross-sectional study of tense and aspect in the interlanguage of learners of English as a second language ». *Applied Psycholinguistics*, 13, 253-278.
- BARDOVI-HARLIG, K. (1994). « Anecdote or evidence? Evaluating support for hypotheses concerning the development of tense and aspect », in S. GASS, A. COHEN & E. TARONE (eds). *Research methodology in second language acquisition*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- BARDOVI-HARLIG, K. (1995). « A narrative perspective on the development of the tense/aspect system in second language acquisition ». *Studies in Second Language Acquisition*, 17, 263-291.
- BARDOVI-HARLIG, K. & A. BERGSTRÖM (1996). « Tense and aspect in SLA and FLL: learner narratives in English (SL) and French (FL) ». *Canadian Modern Language Review*, 52, 308-330.
- BARDOVI-HARLIG, K. & D. W. REYNOLDS (1995). « The role of lexical aspect in the acquisition of tense and aspect ». *TESOL Quarterly*, 29, 107-131.
- BERGSTRÖM, A. (1993). « The expression of temporal reference by English-speaking learners of French: report on the cloze ». Communication présentée à Second Language Research Forum, University of Pittsburgh.
- BERGSTRÖM, A. (1995). The expression of past temporal reference by English-speaking learners of French. Thèse de doctorat, The Pennsylvania State University, University Park.
- BINNICK, R. (1991). *Time and the verb: a guide to tense and aspect*. New York: Oxford University Press
- BLOOM L., K. LIFTER & J. HAFITZ (1980). « Semantics of verbs and the development of verb inflection in child language ». *Language*, 56, 386-412.
- BONNOTTE, I., A. KAIFER, M. FAYOL & I. IDIAZABAL-GORROCHATEGUI (1993). « Rôle des types de procès et du co-texte dans l'emploi des formes verbales de la narration. Etude de productions d'adultes en français, en castillan et en basque ». *Langue française*, 97, 81-101.
- BOTH-DIEZ, A-M. (1985). « La pragmatique des temps verbaux », in C. VET (ed). *Langue française*, 67, 5-22.
- BRONCKART, J-P. & H. SINCLAIR (1973). « Time, tense and aspect ». *Cognition*, 2, 107-130.
- COMRIE, B. (1976). *Aspect*. Cambridge: Cambridge University Press.
- COMRIE, B. (1985). *Tense*. Cambridge: Cambridge University Press.
- DAHL, Ö. (1981). « On the definition of the telic-atelic (bounded-unbounded) distinction », in P. TEDESCHI & A. ZAENEN (eds). *Syntax and semantics*. vol. 14, Tense and aspect. NY: Academic Press: 79-90.
- DIETRICH, R., W. KLEIN & C. NOYAU. (eds) (1995). *The acquisition of temporality in a second language*. Amsterdam: John Benjamins.
- DOWTY, D. (1979). *Word meaning and Montague grammar*. Amsterdam: North-Holland.
- FLASHNER, V. E. (1989). « Transfer of aspect in English oral narratives of native Russian speakers », in H. DECHERT & M. RAUPACH (eds). *Transfer in language production*, Norwood, NJ: Ablex: 71-97.
- FUCHS, C. & A. M. LEONARD (1979). « Référenciation et paraphrase : variations sur une valeur aspectuelle », in D. CLEMENT (ed). *Mélanges de syntaxe et sémantique*. Université Paris VIII : Papiers du DRLAV 21 : 32-41.
- GAREY, H. (1957). « Verbal aspect in French ». *Language* 33, 91-110.

- GIACALONE-RAMAT, A. (1992). « Grammaticalization processes in the area of temporal and modal relations ». *Studies in Second Language Acquisition* 14: 297-322.
- GIACALONE-RAMAT, A. (1995). « Tense and aspect in learner Italian ». in P. M. BERTINETTO, V. BIANCHI, Ö. DAHL, M. SQUARTINI (eds). *Temporal reference, aspect and actionality*, vol II: Typological perspectives. Torino: Rosenberg & Sellier: 289-309.
- GOLIAN, M. (1979). *L'aspect verbal en français ?* Hamburg : Helmut Buske Verlag.
- GUENTHNER, F., J. HOEPELMAN & C. ROHRER (1978). *Papers on tense, aspect and verb classification*. Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- HARLEY, B. (1989). « Functional grammar in French immersion: a classroom experiment ». *Applied linguistics*, 10: 331-359.
- HARLEY, B. & M. SWAIN (1978). « An analysis of the verb system used by young learners of French ». *Interlanguage Studies Bulletin*, 3: 35-79.
- HASBUN, L. (1995). *The role of lexical aspect in the acquisition of the tense/aspect system in L2 Spanish*. Thèse de doctorat, Indiana University, Bloomington.
- HOLT, J. (1943). *Etudes d'aspect*. Acta Jutlandica 15, 2.
- IMBS, P. (1960). *L'emploi des temps verbaux en français moderne*. Paris: Klincksieck.
- KAPLAN, M. (1987). « Developmental patterns of past tense acquisition among foreign language learners of French », in B. VAN PATTEN, T. DVORAK & J.F. LEE (eds). *Foreign language learning: a research perspective*. Cambridge: Newbury House: 52-60.
- KIHLSTEDT, M. (1994). « Le mode d'action du verbe - son rôle dans l'acquisition du français et quelques problèmes liés à sa classification ». Département de français et d'italien. Manuscrit, Université de Stockholm.
- KLEIN, W. (1986). *Second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- KLEIN, W. & C. PERDUE (1992). *Utterance structure: developing grammars again*. Amsterdam: John Benjamins.
- KUMPF, L. (1984). « Temporal systems and universality in interlanguage: a case study », in F. ECKMAN, L. BELL & D. NELSON (eds). *Universals in second language acquisition*. Rowley, MA: Newbury House: 132-143.
- LAKOFF, G. (1965). *On the nature of syntactic irregularity*. Doctoral dissertation, Indiana University. Published as *Irregularity in syntax*. New York: Holt, Rinehart, and Winston, 1970
- LARSEN-FREEMAN, D. (1976). « An explanation for the morpheme accuracy order of learners of English as a second language ». *Language Learning* 26, 125-135.
- MEISEL, J. (1987). « Reference to past events and actions in the development of natural language acquisition », in C.W. PFAFF (ed). *First and second language acquisition processe*. Cambridge, MA: Newbury House: 206-224.
- TER MEULEN, A. (1990). « Aspectual verbs as generalized quantifiers », in A. HALPERN (ed). *Proceedings of the 9th West Coast Conference on Formal Linguistics*. Stanford: CSLI: 374-360.
- MOURELATOS, A. (1981). « Events, processes, and states », in P.J. TEDESCHI & A. ZAENEN (eds). *Syntax and semantics*. Volume 14: Tense and aspect. New York: Academic Press: 191-212.
- NEF, F. (1980). « Les verbes aspectuels du français : remarques sémantiques et esquisse d'un traitement formel ». *Semantikos*, 14 (1), 11-46.

- RAMSAY, V. (1990). Developmental stages in the acquisition of the perfective and the imperfective aspects by classroom L2 learners of Spanish. Thèse de doctorat, University of Oregon, Eugene.
- REICHENBACH, H. (1947). Elements of symbolic logic. New York: The MacMillan Company.
- ROBISON, R. (1990). « The primacy of aspect: aspectual marking in English interlanguage ». *Studies in Second Language Acquisition*, 12, 315-330.
- ROBISON, R. (1993). Aspectual marking in English interlanguage. Thèse de doctorat, University of California, Los Angeles.
- SABEAU-JOUANNET, E. (1975). « Les premières acquisitions syntaxiques chez des enfants français unilingues ». *La Linguistique*, 12, 105- 122.
- SCHLYTER, S. (1990). « The acquisition of French temporal morphemes in adults and in bilingual children », in A. GIACALONE-RAMAT & G. BERNINI (eds). *La temporalità nell'acquisizione di lingue seconde*. Franco Angeli : Milano : 293-308.
- SCHLYTER, S. (1994, septembre). Morphologie verbale dans différents types de texte chez les apprenants naturels de français L2 (suédophones). Communication présentée à EUROSLA, Aix-en-Provence.
- SCHUMANN, J. (1987). « The expression of temporality in basilean speech ». *Studies in Second Language Acquisition*, 9, 21-41.
- SHIRAI, Y. (1991). Primacy of aspect in language acquisition: simplified input and prototype. Thèse de doctorat, University of California, Los Angeles.
- SMITH, C. (1991). *The parameter of aspect*. Dordrecht: Kluwer.
- VON STUTTERHEIM, C. & W. KLEIN (1987). « A concept-oriented approach to second language studies » in C.W. PFAFF (ed). *First and second language acquisition processes*. Cambridge, MA: Newbury House: 191-205.
- TENNY, C. (1987). Grammaticalizing aspect and affectedness. Thèse de doctorat, Massachusetts Institute of Technology, Cambridge.
- TREVISE, A. (1987). « Toward an analysis of the (inter) language activity of referring to time in narratives », in C. PFAFF (ed). *First and second language acquisition processes*. Cambridge: Newbury House: 225-251.
- VAN VOORST, J. (1992). « The aspectual semantics of psychological verbs ». *Linguistics and Philosophy*, 15 (1), 65-94.
- VENDLER, Z. (1967). *Linguistics in philosophy*. Ithaca, NY: Cornell University Press.
- VERKUYL, H. (1972). *On the compositional nature of the aspects*. Dordrecht: Reidel.
- VERKUYL, H. (1993). *A theory of aspectuality*. Cambridge: Cambridge University Press.
- VERONIQUE, D. (1987). « Reference to past of events and actions in narratives in L2: insights from North African learners'French », in C. PFAFF (ed). *First and second language acquisition processes*. Cambridge: Newbury House: 252-272.
- VET, C. (1980). *Temps, aspects et adverbes de temps en français contemporain*. Genève : Droz.
- VETTERS, C. (1996). *Temps, aspect et narration*. Amsterdam : Rodopi.

- WEIST, R.M., H. WYSOCKA, K. WITKOWSKA-STADNIK, W. BUCZOWSKA & E. KONIECZNA (1984). « The defective tense hypothesis: on the emergence of tense and aspect in child Polish ». *Journal of Child Language*, 11, 347-374.
- WILMET, M. (1976). *Etudes de morphosyntaxe verbale*. Paris: Klincksieck.
- WOLFRAM, W. (1985). « Variability in tense marking: a case for the obvious ». *Language Learning*, 35, 229-254.
- WOLFRAM, W. (1987). « Systematic variability in second-language tense marking », in M. R. EISENSTEIN (ed). *The dynamic interlanguage: empirical studies in second language variation*. New York: Plenum: 187-197.

NOTES

1. Il va de soi que plusieurs perspectives sur l'acquisition du passé composé et de l'imparfait sont possibles, parmi d'autres, l'analyse discursive. Cette perspective n'a pas retenu notre attention dans la présente étude. Nous renvoyons le lecteur à la conclusion pour quelques idées à ce sujet.
2. La définition de Comrie (1976) est basée sur celle de Holt (1943 : 6) « les manières diverses de concevoir l'écoulement du procès même ».
3. Dans la littérature on trouve les termes suivants qui se réfèrent au mode d'action (Vet, 1980) : type de procès (Bonnotte, Kaifer, Fayol, & Idiazabal-Gorrochategui, 1993 ; Fuchs & Léonard, 1979), classes aspectuelles des verbes (Van Voorst, 1992), mode de procès, ordre de procès, mode de présentation, modalité de procès, Golian (1979). Voir aussi Binnick (1991), Comrie (1976), Dahl (1981), Imbs (1960), Smith (1991) pour des discussions précises.
4. Vetters (1996 : 87) indique qu'il préfère le terme réalisation instantanée à achèvement « puisque toutes les situations téléologiques s'achèvent ».
5. Dans ce travail, nous n'avons pas tenu compte des relations qui existent entre ces classes. Ainsi, il est bien connu que les accomplissements se comportent comme des activités si leur complément d'objet direct est pluriel (Verkuyl, 1972, 1993). Nous partons de l'idée que cela opère au niveau de l'aspect grammatical, neutralisant la distinction aspectuelle qui existe au niveau lexical. Comme notre étude vise l'influence de l'aspect lexical, nous nous sommes permise de ne pas prendre en considération des facteurs syntaxiques, ou discursifs qui devraient faire l'objet d'une autre étude.
6. Nous avons traduit le terme Defective Tense Hypothesis par l'hypothèse de la primauté du mode d'action. Le terme en anglais a été proposé pour l'acquisition de langue première par Weist, Wysocka, Witkowska-Stadnik, Buczowska & Konieczna (1984). L'hypothèse, dont Weist et al. ont mis en doute la validité, indique que les enfants emploient d'abord la morphologie verbale pour marquer le mode d'action avant de marquer le temps. Le terme Defective Tense Hypothesis est aussi connu sous le nom de Primacy of Aspect Hypothesis (Robison, 1990) ainsi que sous le nom de Aspect Hypothesis (Bardovi-Harlig, 1994).
7. Andersen (1991) propose par ailleurs que la capacité de pouvoir attacher n'importe quel morphème aspectuel (perfectif, imperfectif ou progressif) à n'importe quel verbe, comme le font les locuteurs natifs, constitue le « terminus » de l'acquisition d'une langue seconde.
8. Andersen & Shirai (1994) réinterprètent les données de Bardovi-Harlig (1992) et proposent qu'elles corroborent l'hypothèse de la primauté du mode d'action.
9. Le statut théorique de ces termes est loin d'être clair. Le terme accompli employé aussi par Arrivé, Gadet et Galmiche (1986) est parfois aussi connu sous le nom de parfait.
10. Pour plus de détails, nous renvoyons le lecteur à Both-Diez (1985).

11. Kaplan (1987) n'a pas testé l'hypothèse de la primauté du mode d'action proprement dit car elle n'emploie pas de catégories aspectuelles dans son analyse.
12. Nous nous contentons de comparer l'anglais et le français dans la mesure où il y a des données très précises et des chiffres disponibles qui le permettent.
13. Nous ne traitons pas du passé simple car ce n'est pas un temps que les apprenants utilisent.
14. Ces apprenants étaient inscrits à trois niveaux différents : 2e, 4e et 6e semestre d'étude de langue française. Une très grande partie des étudiants aux deux premiers niveaux suivaient des cours de langue obligatoires dans le cadre des études de lettres aux Etats-Unis.
15. L'extrait du film s'appelle « Alone and Hungry ». Ce même film a été utilisé dans des études sur l'acquisition de la temporalité (Dietrich, Klein & Noyau, 1995 ; Bardovi-Harlig, 1995 ; Hasbún, 1995).
16. Bien que les apprenants aient plus de temps pour surveiller ce qu'ils écrivent par rapport à la production orale spontanée, nous avons choisi d'examiner la langue écrite pour bien identifier la morphologie verbale.
17. Voir Bergström (1995) pour le système de classification de toutes les formes non-natives telles que *il a perdu le pain pour il a pris le pain, *ils ont tombé pour ils sont tombés.
18. Voir Bergström (1995) pour une discussion plus approfondie de l'élaboration des tests aspectuels.
19. Les apprenants n'employaient pas encore le plus-que-parfait.
20. Voir Bergström (1995) pour une discussion détaillée.
21. Six des douze locuteurs natifs ont employé le présent pour raconter l'histoire du film. Puisque le but de l'étude était de comparer l'influence du mode d'action sur le choix des formes verbales au passé, les compositions au présent n'ont pas été prises en considération.
22. Il faut signaler qu'un certain nombre d'apprenants au premier niveau étaient de faux débutants. Il est donc possible que nous ne voyions pas le tout premier stade de l'acquisition chez les apprenants. Il faudrait à l'avenir s'assurer de tester de vrais débutants pour être certain d'avoir accès aux premiers stades dans l'interlangue.
23. L'emploi du passé composé avec les verbes d'état mérite une analyse que nous avons l'intention d'entreprendre ailleurs.
24. Nous ne faisons pas référence aux études sur les apprenants naturels. Il est difficile de comparer l'interlangue de ces apprenants avec celle des apprenants dans la présente étude étant donné que leur niveau de langue élémentaire (basic variety, Dietrich, Klein, & Noyau, 1995) est très différent du niveau des apprenants en salle de classe.
25. Kihlstedt (1994) a trouvé que les étudiants suédophones avancés emploient le passé composé avec toutes les classes lexicales de Vendler (1967), mais surtout avec les verbes dynamiques. Schlyter (1994) a montré que les apprenants sans instruction emploient de préférence le passé composé avec les verbes dynamiques. Sabeau-Jouannet (1975) signale que la première distinction que font les enfants apprenants de français L1 au passé est au passé composé.
26. Il faut préciser que Bardovi-Harlig (1992, 1995) montre une division entre les verbes téléiques que les apprenants marquent avec le simple past et les activités qu'ils marquent avec le past progressive.
27. Parmi les explications données on trouve d'abord la saillance perceptuelle (perceptual saliency) (Larsen-Freeman, 1976) du passé composé proposé par Kaplan (1987) qui suggère que la forme phonologique du passé composé (la forme complexe comprenant l'auxiliaire et le participe passé en /e/) rend certains morphèmes plus saillants et représente ainsi le passé pour les apprenants. Ensuite, l'emploi du chunking par les apprenants, qui n'analysent pas certains groupes verbaux tels que je suis allé, peut jouer un rôle dans l'acquisition, surtout dans des tests moins dirigés que celui que nous avons employé et encore, davantage dans des tests où les apprenants racontent quelque chose qu'ils ont vécu eux-mêmes. Finalement, chez les apprenants

en salle de classe, le nombre de fois qu'ils entendent le passé composé et l'imparfait dans la langue (input) employée par le professeur pourrait jouer un rôle important.

28. Le test finir de + infinitif est acceptable pour la notion de [accompli], voir Ter Meulen (1990).

29. On constate que les jeunes enfants apprenants de français L1 n'expriment presque jamais des actions au passé à l'imparfait même quand le contexte l'exige (Bronckart & Sinclair, 1973). Dans une étude des enfants bilingues, Schlyter (1990) trouve plusieurs stades d'acquisition où l'imparfait apparaît bien après le passé composé

30. Kaplan (1987) suggère qu'étant donné que l'imparfait semble être une forme nettement moins complexe du point de vue morphologique que le passé composé, elle devrait apparaître plus vite qu'elle ne semble le faire dans l'interlangue des apprenants. Nous prétendons que l'absence de complexité morphologique de l'imparfait ne semble rien à voir avec la facilité d'acquisition de cette forme.

31. Nous empruntons le terme *speech time* à Reichenbach (1947).

32. Voir Wilmet (1976) pour une discussion approfondie de ce sujet.

RÉSUMÉS

Dans cet article nous présentons les résultats d'une étude transversale de l'acquisition du temps et de l'aspect comprenant 75 apprenants anglophones de français (dans un contexte de salle de classe). Nous cherchons à tester l'hypothèse de la primauté du mode d'action proposée par Andersen (1991) qui suggère que le choix des formes verbales que font les apprenants à l'université est influencé dans un premier temps par le mode d'action de la situation exprimée par le verbe. Les résultats des données montrent que le trait dynamique/non dynamique est marqué au passé composé par les apprenants. Nous proposons de rendre compte de l'emploi plutôt prépondérant du passé composé avec les verbes dynamiques et l'émergence relativement tardive de l'imparfait avec les verbes non dynamiques par une analyse des traits aspectuels.

This article presents the results of a cross-sectional study of the acquisition of tense and aspect by 75 English-speaking classroom learners of French. The goal of the study is to test the Defective Tense Hypothesis proposed for SLA by Andersen (1991). This hypothesis holds that learners initially use verb morphology to mark inherent lexical aspect of verbs, not tense or grammatical aspect. The results of the present study indicate that the learners make a stative/dynamic distinction. An explanation for the robust use of the passé composé with dynamic verbs and the slow emergence of the imperfect is offered based on an analysis of the aspectual features involved.

AUTEUR

ANNA BERGSTRÖM

Université de Delaware